

Семенюченко Наталия Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и гуманитарно-социальных дисциплин, Липецкий институт кооперации (филиал), Белгородский университет кооперации, экономики и права; 398002, Россия, г. Липецк, ул. Зегеля, 25 а; e-mail: fspo@lki-lipetsk.ru

Ермолова Ольга Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и гуманитарно-социальных дисциплин, Липецкий институт кооперации (филиал), Белгородский университет кооперации, экономики и права; 398002, Россия, г. Липецк, ул. Зегеля, 25 а; e-mail: fspo@lki-lipetsk.ru

УЧЕБНИК КАК ТЕКСТ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культурный феномен; школьные учебники; учебные тексты; вербальные ряды; невербальные ряды; компоненты модели культуры; модели культуры; школьники; общеобразовательные учебные заведения; средства обучения; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в школе.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена постановке актуальной методологической проблемы современной отечественной теории школьного учебника – пересмотру подходов к определению феномена учебника как ключевого компонента образовательной системы с позиций коренных социокультурных изменений начала XXI в., повлекших за собой трансформацию социального заказа и смену образовательной парадигмы со знаниецентрической на культуросообразную: изменений в картине мира, в мировоззренческих позициях, в границах информационной сферы, в характере межкультурных контактов и проч.

В границах сферы преподавания иностранных языков с позиций Липецкой методической школы, трактующей учебник как феномен сферы иноязычного образования, предлагается и обосновывается подход к учебнику не как к сумме вербальных и невербальных материалов, а как к единой знаковой системе. В статье учебник трактуется как текст, произведение культуры, зафиксированное в вербальных и невербальных языках, как целенаправленно созданный знаковый объект, в котором компоненты любого ряда – от шрифта до вербального текста – суть факты культуры, существующие во взаимосвязи и взаимозависимости, создающие модель культуры, репрезентирующей и ретранслирующей культуру страны изучаемого языка. Перечисляются условия, при которых отобранные автором и представленные в учебнике факты культуры могут быть восприняты и интерпретированы обучающимися как знаки иной культуры, имеющие для него смысл, а также условия, обеспечивающие включенность учебника в семиотическое пространство ученика как субъекта деятельности. Доказывается, что при данном подходе учебник может стать средством реализации главной цели образования – формирования человека духовного, носителя национальных ценностей, способного воспринять и сделать своими ценности и смыслы иных культур.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Семенюченко, Н. В. Учебник как текст: постановка проблемы / Н. В. Семенюченко, О. В. Ермолова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 2. – С. 74-82. – DOI: 10.26170/2079-8717_2021_02_09.

Semenyuchenko Natalia Victorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Economics and Humanitarian and Social Disciplines, Lipetsk Institute of Cooperation (branch), Belgorod University of Cooperation, Economics and Law, Lipetsk, Russia

Ermolova Olga Victorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Economics and Humanitarian and Social Disciplines, Lipetsk Institute of Cooperation (branch), Belgorod University of Cooperation, Economics and Law, Lipetsk, Russia

TEXTBOOK AS TEXT: STATEMENT OF THE PROBLEM

KEYWORDS: cultural phenomenon; school textbooks; educational texts; verbal rows; non-verbal rows; components of the culture model; culture models; pupils; general educational institutions; means of education; foreign languages; methods of teaching foreign languages; methodology of foreign languages at school.

ABSTRACT. The article is devoted to the setting of the current methodological problem of the modern domestic theory of school textbook – the revision of approaches to the definition of the textbook phenomenon as a key component of the educational system from the perspective of the indigenous socio-cultural changes of the beginning of the 21st century, which entailed the transformation of the social order and the change of the educational paradigm from knowledgeable to cultural: changes in the picture of the world, in worldview positions, within the boundaries of the information sphere, in the nature of intercultural contacts, etc.

Within the scope of teaching foreign languages, from the perspective of the Lipetsk Methodological School, which treats the textbook as a phenomenon in the field of foreign language education, the approach to the textbook is proposed and justified not as a sum of verbal and non-verbal materials, but as a single sign system. In the article, the textbook is interpreted as a text, a work of culture, fixed in verbal and non-verbal languages, as a purposefully created sign object in which the components of any series – from font to verbal text – are cultural facts that exist in interconnection and interdependence, creating a model of culture that represents and relays the culture of the country of the language studied. Listed are the conditions un-

der which the cultural facts selected by the author and presented in the textbook can be perceived and interpreted by the student as signs of another culture that have meaning for him, as well as the conditions that ensure the inclusion of the textbook in the semiotic space of the student as a subject of activity. It is proved that with this approach, the textbook can become a means of realizing the main goal of education – the formation of a person of spiritual, a carrier of national values, able to perceive and make his values and meanings of other cultures.

FOR CITATION: Semeniyuchenko, N. V., Ermolova, O. V. (2021). Textbook as Text: Statement of the Problem. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 2, pp. 74-82. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_02_09.

Каждый этап истории развития российского образования отмечен своими, рожденными конкретным временем проблемами. Однако во все времена одна проблема оставалась неизменно острой и сложной – проблема учебника. Ей посвящены работы выдающихся отечественных ученых: достаточно вспомнить двадцатитомную серию коллективных сборников и статей «Проблемы школьного учебника» под редакцией Д. Д. Зуева, труды А. Р. Арутюнова, В. П. Беспалько, И. Л. Бим, М. Н. Вятюнчева, И. Я. Лернера, Е. И. Пассова, В. С. Цетлин и многих других. В них еще в 70–80-е гг. XX в. были сформулированы общие позиции в области теории учебника, которые не теряют своей актуальности и сегодня: учебник рассматривается как *массовая учебная книга*, транслирующая предметное содержание образования; *важнейший инструмент образования*; *компонент образовательной системы*, экстраполирующий цели и содержание учебного предмета, представляющий методы и средства обучения, обусловленный взаимодействием с образовательной средой; *стратегическая модель*; средство усвоения содержания образования; средство управления учением и обучением; *сценарий учебного процесса*; основное средство обучения, определяющее и направляющее деятельность обучающего и обучаемого [1].

Казалось бы, основные контуры учебника как компонента образовательной системы очерчены, однако сегодня учебник вновь оказался в центре внимания разных специалистов. *Какое место учебная книга занимает сегодня среди других составляющих системы образования? На решение каких актуальных задач учебник должен быть нацелен? Какими должны быть подходы к определению его содержания и структуры? Отвечает ли традиционная учебная книга требованиям информационного общества? Не пора ли заменить ее интерактивными источниками информации? и проч.* – вот те вопросы, на которые пытаются найти ответ не только педагоги, дидакты, методисты – те, кто непосредственно работает с учебником, но и философы, социологи, лингвисты, психологи, культурологи, специалисты многих других наук.

Такой интерес объясним: в последние

годы мир стремительно меняется, а вместе с ним меняются все сферы человеческого бытия, в том числе и образование. Расширились границы человеческого сознания: «Человек сегодня сочетает в себе планетарное, цивилизационное, этнокультурное, социально-групповое и личностно-индивидуальное» [6, с. 3]. Многое изменилось и в нашей стране: мировоззренческие позиции, условия жизни, сознание людей, границы информационной сферы, межкультурные контакты и т. д.

Все сказанное диктует необходимость нового философского осмысления основ образования и переосмысления феномена учебника – ключевого компонента образовательной системы. Он по-прежнему представляет собой, по И. Я. Лернеру, «самостоятельный объект дидактического исследования»: прежде, чем понять, КАК должен создаваться, структурироваться учебник, надо определить, ЧТО он сегодня из себя представляет и чем обусловлен.

Известно, что содержание учебника, его структуру на каждом этапе развития общества определяет, прежде всего, социальный заказ (с учетом достижений в сфере теории и практики образования). Каков же он сегодня?

Главные качества современной личности – креативность, самостоятельность в освоении информации и принятии нестандартных стратегических и тактических решений, готовность к творчеству, к многоаспектной деятельности, к самоанализу и самооценке. Сегодня человеку, с одной стороны, нужно уметь самоидентифицироваться в поликультурном мире, а с другой – уметь осваивать ценности иных культур.

Данный заказ определил появление в российском образовании, прежде всего гуманитарном, стойких тенденций: 1) признание культуры «единственно возможным содержанием образования»; 2) смена целей как элементов образовательной парадигмы со знаниецентрических на культуросообразные; 3) ориентация на *поликультурное образование*, уход от культурного изоляционизма; 4) признание *диалога культур* оптимальным путем постижения культуры (родной – иной – мировой), а *главной образовательной целью* – формирование человека *духовного*, активного, творческого, воспринимающего мир целостно, способного и внутренне готового как носитель своей куль-

туры интегрироваться в культуру мировую, стать субъектом диалога культур [1; 2; 10 и др.]. В теории учебника все эти тенденции проявляются как *культуросообразный* (или *культуроведческий*) подход¹. При всех расхождении в его определении в дидактике, педагогике и методиках, в целом он предполагает образование, которое, базируясь на общечеловеческих ценностях, не противоречит ценностям родной культуры обучающегося, что обуславливает «отбор культуросообразного содержания и воссоздание в национальной образовательной системе культурных образцов и норм, проектирующих зримые элементы культурной среды, культуросообразного устройства жизнедеятельности» [6, с. 4].

С этим вряд ли кто будет спорить сегодня. Но когда речь заходит о реализации названных положений в учебниках, то культуросообразный подход сводится, как правило, сугубо к страноведению, а образовательная цель предстает в виде разных «компетенций» – лингвокультуроведческой, страноведческой, этнокультуроведческой, социокультурной и т. д. Причем в данных компетенциях на первое место ставятся не умения, а знания – знания «социокультурного контекста», «сведений о стране изучаемого языка», «информации о реалиях, персоналиях, фактах истории», о «совокупности исторических, географических, обиходных сведений, знаний о духовных и материальных ценностях русского народа...» и пр. Особенно ярко описанная выше трактовка культуросообразного подхода проявляется в иноязычном образовании². Приведем только одну цитату: «Обучение общению на иностранном языке подразумевает овладение социокультурными знаниями и умениями. Без них нет практического овладения языком. Из этого следует, что культуроведческая направленность обучения иностранным языкам обеспечивает не только реализацию общеобразовательных целей, как это имеет место примени-

тельно к другим учебным предметам, но и практических целей» [13]. Как будто без культуроведческой направленности нельзя выучить парадигму глагола или научить спрашивать «Где находится школа?» Учили же раньше ... Вот так: главное не воспитание, познание и развитие, а практические цели. Какие же? Если убрать всю словесную завесу, то вновь появятся «старые добрые ЗУНы» (знания, умения, навыки). Перед нами опять несколько осовремененный, но все тот же знаниецентрический подход. Его сторонники сводят реализацию культуросообразного подхода в учебнике к использованию языковых и речевых национально-маркированных стереотипных единиц (например, безэквивалентной лексики, клише) для передачи сведений о национальных особенностях культуры, в основном, таких ее проявлений, как обычаи, обряды, привычки, традиции и т. д. Мы абсолютно согласны с Ю. Прохоровым в том, что, по сути, это не реализация культуросообразного подхода, а лингвострановедение в изначальной его трактовке – как «методика ознакомления с культурой через посредство языка в процессе его изучения» [1]. Культура опять выступает не как единственно возможное содержание образования, моделируемое в учебнике, а как нечто прикладное, вспомогательное. Отсюда – такие, по меньшей мере, странные формулировки способов реализации культуросообразного подхода при обучении языку, как «привлечение материалов культуры», «использование примеров культуры», «приобщение к материалам культуры», «привлечение культурных компонентов», «использование страноведческих элементов культуры», «включение в обучение языку, помимо языковых, и культурных фактов», «использование языка в социальных и культурных ситуациях» (а разве языковые факты не являются составляющими культуры? разве социум не входит в культуру? разве социальные ситуации не являются культурными?) (подчеркнуто нами – Н. С.). В общем, культура – отдельно, язык – отдельно, что совершенно не соответствует истинному соотношению языка и культуры, т. к. они неразделимы. Одно знание культурных явлений, фактов не дает их понимания: «Разумеется, логика и рассудок могут зафиксировать предполагаемый факт ценности, но такая ценность не войдет органично в духовный мир человека, она останется где-то рядом как безличная информация» [9, с. 136], потому что культура не сумма знаний, а *система ценностей*. Чтобы стать ценностью конкретной личности, каждая ценность своей или иной культуры, преподаваемая в образовательном процессе, должна

¹ Мы не случайно даем в скобках варианты: в научной литературе данные термины окончательно не «разведены», неясны совпадения и несовпадения их значений, ареалы их употребления не обозначены (они часто используются как полные синонимы в рамках одного исследования). Вероятно, это не случайно: данные понятия – культуроведческий и культуросообразный – очень близки по значению. Культуросообразный подход, например, в преподавании языка – это создание средствами языка ОБРАЗА конкретной культуры. Для создания образа нужно знать хотя бы что-то о культуре, ВЕДАТЬ, отсюда – культуроведческий подход. В рамках статьи мы, говоря об учебнике как культурном феномене, будем использовать термин *культуросообразный*.

² Имеется в виду область преподавания иностранных языков в России, русского как иностранного и русского как неродного для учащихся разных национальностей РФ.

быть этой личностью пережита и интерпретирована. Только тогда культура как содержание образования станет «тем пространством существования, благодаря которому может быть достигнута образовательная цель – формирование человека морального и духовного» [8, с. 15].

Когда содержанием процесса иноязычного образования признается именно *культура*, а не что-либо еще (компетенции, например), то культуросообразность диктуется внутренней необходимостью образовательного процесса, в котором формула «язык + культура» не только неэффективна, но и неприемлема.

Еще в 90-х гг. XX в. Е. И. Пассовым была предложена иная формула: «язык (точнее – овладение видами речевой деятельности) *через культуру и культура* (присвоение фактов культуры как ценности) *через язык*», где язык и культура – не отдельные категории, а «нерасторжимое единство, в котором ведущий компонент – культура» [8, с. 53]. При таком подходе язык в учебнике будет выступать не как самоцель, а как путь и средство решения комплекса задач – познавательных развивающих, воспитательных и учебных, – т. е. как совокупный факт культуры.

Наши теоретические исследования и собственный опыт создания учебников русского языка как иностранного и неродного показали, что приведенная выше формула – не умозрительное построение. Она успешно реализуется, если смотреть на учебник как на «феномен сферы иноязычного образования» (термин Е. И. Пассова). Представим аргументы в пользу данного утверждения.

– Культура – это мегатекст, знаковая система, в которой обмен информацией, передача смыслов, их кодирование и декодирование, освоение и присвоение идет с помощью знаковых подсистем (языков культуры), коими по сути является все, сотворенное человеком: это и естественный язык, и язык искусства, и язык традиций и обычаев, и проч.

В учебнике модель культуры может строиться на основе любых знаковых систем – вербальных и невербальных именно в силу того, что общественная культура материализована в разных кодах.

В культуре абсолютно все может быть расценено как культурное явление: любая реальность, вовлеченная (непреднамеренно или целенаправленно) в сферу культуры, начинает функционировать как знаковая, в том числе целенаправленно созданная для передачи смыслов конкретной культуры – в рамках определенного этапа развития культуры или в границах национальной культу-

ры – например, произведения искусства (здесь форма выражения смыслов – слова, мелодии, линии, цвет, сюжет, форма и пр.).

Учебник, с нашей точки зрения, и должен быть такой реальностью, таким культурным явлением, таким целенаправленно созданным знаковым объектом, где *все* – от шрифта до вербального текста – знаки культуры.

Любой объект реальности может быть «прочитан» как культурное сообщение. Однако, чтобы явление жизни (или сообщение о нем) стало событием культуры, оно должно стать знаковой системой – текстом. В привычном значении слово *текст* – это последовательность вербальных единиц, объединенная темой, сюжетом, композицией и т. д. (текст сказки, статьи, правила в учебнике и т. д.). Но в современном гуманитарном знании слово *текст* понимается весьма расширенно – как «запечатленное (культурное) сообщение, в котором присутствует ценностный аспект, неформально истолковывающий исходное содержание» [9, с. 125-127]. По сути, вся *культура* – это огромный мегатекст, а факты культуры – составляющие его тексты, фиксирующие коллективную память и передающие информацию о ней каждому человеку – представителю родной или иной культуры.

Учебник как продукт человеческой деятельности, как компонент системы под названием «культура» тоже должен быть единым текстом, *учебником-текстом*, знаково зафиксированным произведением культуры.

О едином книжном тексте речь зашла более сорока лет назад. Ввел и обосновал этот термин с позиций художественного конструирования учебника В. И. Рывчин: «Содержание издания (речь в монографии идет именно об учебном издании – Н. С.) выражается не только словами, иллюстрацией, „внешней“ книжной формой, но и всеми взаимовлияющими друг на друга значениями» [10, с. 20]. Вообще первыми на путь исследования учебника как единого текста вышли оформители. В широко известных работах В. Н. Ляхова (еще в самом начале 70-х гг. XX в.!) были сформулированы принципы художественного построения книги, безусловно, приложимые к теории учебника: «поход к проектируемой книге как к внутренне целостной системе со свойственными ей конкретными структурными особенностями»; «не как к замкнутой в себе системе, а как к органической части некоторой большей системы („метасистемы“), ряд факторов которой (психофизиологических, социокультурных, этнокультурных и др. – Н. С.), внешних по отношению к книге, влияют на ее структурные особенно-

сти...» [цит. по 10, с. 41]. В теории учебника проблеме единого книжного текста еще в 70–80-х гг. XX в. ставил и предлагал ее решение Д. Д. Зуев.

Названные ученые, видимо, надолго определили свое время. До сих пор в подавляющем большинстве дидактических и методических работ мы встречаем две традиционные трактовки *текста* в учебнике: 1) вербальный текст как основной компонент, как главная часть структуры учебника; 2) невербальный текст как вторичный, вспомогательный компонент, обслуживающий компоненты первого ряда. При таком подходе учебник – это *сумма* текстов, а не *система знаков культуры*.

Учебник как текст, с нашей точки зрения, есть система, обладающая единством, целостностью, взаимосвязанностью всех компонентов и представляющая неразрывное единство со средой. Как система, как компонент системы более высокого порядка – культуры – учебник должен быть цело-

стен. Для этого надо, чтобы все его компоненты – вербальные и невербальные – были бы содержательно и структурно взаимосвязаны, выполняли функции репрезентантов и ретрансляторов иноязычной культуры как содержания иноязычного образования (см. рис.) [11]. Тогда названные компоненты станут не суммой, а системой.

Текст «обладает единством темы и замысла, относительной законченностью, связностью» [14, с. 334].

Учебник как текст тоже должен быть содержательно един, целенаправленно посвящен какому-либо кругу тем-проблем изучаемой культуры. Именно они могут задать направление отбора содержания конкретного учебника – необходимых вербальных и невербальных культурных компонентов, объединят их и заставят «работать на себя», помогут в достижении поставленных познавательных, воспитательных, развивающих, учебных задач.

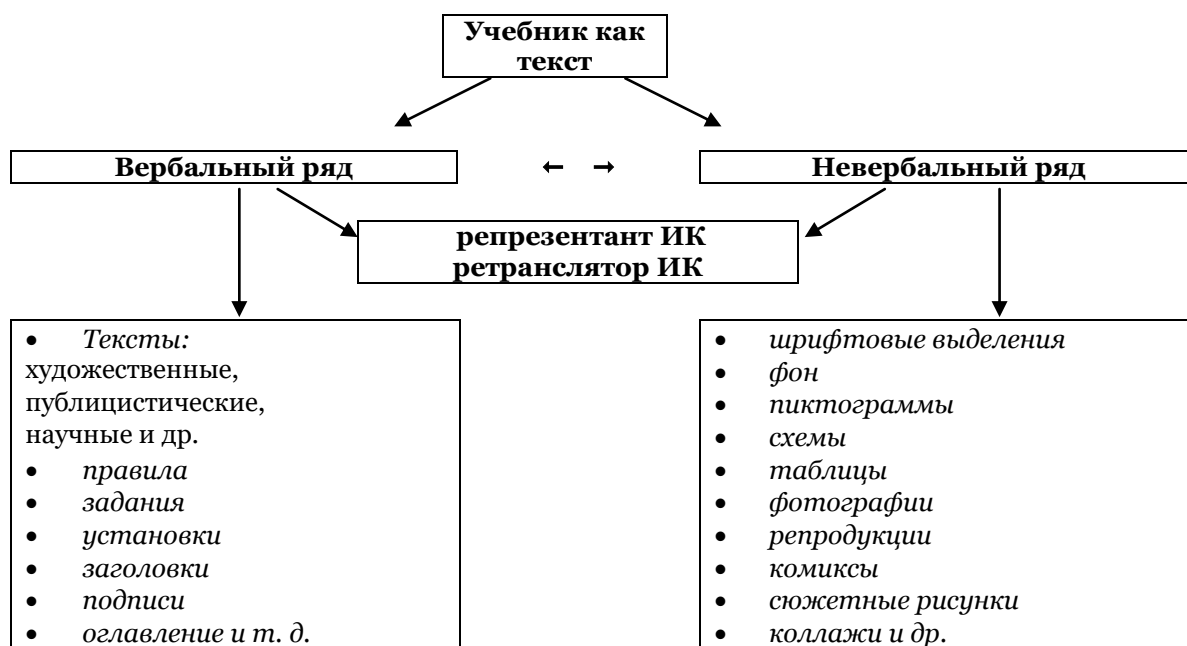


Рис.

Любой текст структурирован: «он обладает структурой – синтаксической, композиционной и логической» [12, с. 334] и архитектурой – разделами, главами, частями и проч. В учебниках иностранного и русского языков со знаниецентрическим подходом главенствует архитектура: учебник строится, исходя из системы языка; разделы учебника совпадают с разделами науки о языке, параграфы – с подразделами (например, морфология – глагол – время глагола и т. д.).

В учебнике, с нашей точки зрения, все – содержание, способы выражения содержания – должны определяться *внутренней логикой* учебника-текста, подчиняющейся логике процесса иноязычного образования.

Логика эту, прежде всего, диктует главная образовательная цель, которую ставит перед собой автор. Прагматические цели продиктуют одну логику, а культуросообразные – другую. Логика выстроит текстовую *композицию* – сюжет развертывания тем-проблем, определенный ритм, последовательность подачи материала – отобранных фактов-знаков культуры (композиционное построение напрямую зависит от той методической идеологии и технологии, которую исповедует автор, от того, по какому принципу он выделяет этапы усвоения материала и какие средства обучения применяет). Внешнее проявление композиции – это фабульная организация материала, наличие

сквозных персонажей, заставки циклов и параграфов, объединенные содержательно и выполнены в едином стиле; одинаковое начало циклов (например, в учебнике иностранного языка это может быть вербальная или невербальная экспозиция к каждому циклу, вводящая в его главную проблему); наличие в циклах всех элементов сюжета, связанных с подачей учебного материала и постепенным решением проблемы, заявленной в экспозиции; четкий ритм подачи невербальных компонентов разных видов – сюжетных рисунков, комиксов, фотографий, схем, таблиц и проч.

Наличие внутренней логики и композиции учебника-текста обеспечат *синтаксические связи* вербальных и невербальных компонентов учебника.

С позиций системного подхода компоненты учебника должны обладать всеми характеристиками системы и выполнять ее функции. Каковы же компоненты учебника как текста? Чтобы попытаться ответить на этот вопрос, вернемся к исходному понятию текста – «объединенной смысловой связью последовательности *знаковых единиц*» [2, с. 555]. Знаки же (по Ю. Лотману) – «любое материальное выражение (слова, рисунки, вещи и т. п.), которое имеет значение и, таким образом, может служить средством передачи смысла» [5, с. 4]. Смыслы могут образовываться и от сочетания значений различных знаков. Таким образом, смысл, в отличие от значения, – явление возможное, но не обязательное. К чему это рассуждение? А к тому, что не всякий текст может стать культурным. Текст, претендующий на принадлежность к культуре, обязан нести смыслы представляемой им культуры.

Чтобы учебник «заработал» как культурный текст, каждый его компонент – вербальный и невербальный – должен «говорить» о представляемой им культуре, должен быть *знаком*, передающим национально-культурные смыслы. Такими знаками являются *факты культуры*. Они могут быть представлены *вербально* – в текстах произведений разных стилей, диалогах, разговорных текстах, текстах упражнений, заданий к ним, правилах, подписях к рисунками и т. д.; и *невербально* – в рисунках, репродукциях, фотографиях, коллажах, картах, определенных формах схем и таблиц, пиктограммах, кроках, разных шрифтах, цветовых и фигуративных образцах и т. д. При таком подходе названные компоненты входят во взаимосвязанные *подсистемы* учебника-текста – вербальный и невербальный ряды.

С точки зрения семиотики любой факт культуры есть знак той культуры, которую он представляет, т. к. факт культуры – это продукт, полученный в результате сугубо

человеческой деятельности в пределах определенной культурной среды.

Все компоненты учебника – тексты произведений, реалии, персоналии, выразительные средства вербальных и невербальных текстов, а также имплицитно содержащиеся в компонентах способы декодирования информации (действия и операции разных видов деятельности, в том числе и речевых) и т. д. – несут в себе информацию о конкретной культуре, следовательно, объективно они должны являться знаками. Однако для субъекта восприятия – ученика – они могут и не выполнить свою знаковую функцию. Это произойдет в том случае, если ученик не владеет инструментарием для распределения информации, ее декодирования, а значит и для адекватного восприятия, присвоения и интерпретации. Необходимо с помощью учебника так организовать учебный процесс, чтобы он был процессом личностно ориентированным, процессом не обучения, а учения, чтобы ученик сам смог овладеть информацией – быть субъектом учебной деятельности. В таком случае велика вероятность того, что каждый факт культуры, представленный нами в учебнике, станет знаком и для ученика. Назовем основные *условия*, при которых, с нашей точки зрения, отобранные факты культуры могут быть восприняты и интерпретированы учеником как знаки иной культуры, имеющие для него смысл.

Базовое условие: факты-знаки культуры должны «запускать» механизм общения ученика с ценностями иной культуры [8, с. 45], репрезентируемой учебником-текстом, иными словами – давать ученику возможность вступать в культурный диалог. Почему это условие – базовое? Во-первых, любой текст создается «для кого-то», для того, чтобы его прочитали. Любая культура полноценно живет «только на грани культур, в одновременности, в диалоге с другими целостными... только в вопрошаниях иной культуры...» [2, с. 36]. Во-вторых, как справедливо утверждал М. С. Каган в «Философии культуры», «монологические знаковые системы оказываются неэффективными при попытке передать свои ценности другим людям – данными средствами можно только рассказать о них, можно информировать о том, каковы эти ценностные ориентации, но нельзя сделать так, чтобы другой человек их разделил, чтобы они стали и его ценностями».

В учебник следует включать преимущественно те факты, которые приобрели в воспринимаемой учеником культуре эталонное, символическое, образное значение, зафиксированное в вербальных и невербальных языковых системах. У каждого народа есть такие памятные типизированные синтетиче-

ские образы, которые несут в веках отлитую коллективную культурную картину мира – концепты, образы, ритмы, сюжеты, композиции, цветовые и фигуративные образцы и т. д. Включение этих знаков в содержание учебника дает широчайшие возможности в со-овладении культурой и языком как ее частью: знаки как средство выражения идей являются носителем духовного содержания иной культуры, поэтому их целенаправленный отбор позволяет передавать сообщение и накапливать информацию, находить эффективные средства декодирования.

Однако при отборе описанных знаков следует определить, может ли данный материал стать ценностно значимым для ученика, может ли он быть основой для обсуждения проблем, интересующих школьника как представителя определенной культурной среды. Если таковой возможности нет, то отобранный материал освоен не будет.

Чтобы адресат адекватно «считал» культурную информацию, передаваемую учебником как каналом информации, он должен находиться в соответствующем семиотическом пространстве. Есть много свидетельств тому, что один и тот же текст представители разных народов читают по-разному – выводят совершенно разный смысл. Препятствием для непонимания при восприятии знаков культуры достаточно: это и уровень знания языка, и гендерные, и возрастные, и сословные, и прочие особенности ученика. Но главное препятствие все-таки в другом: во время восприятия знаков иной культуры при изучении иного языка происходит процесс непосредственного взаимодействия культур, который осуществляется в рамках национальных стереотипов мышления и поведения, часто несовпадающих либо частично, либо полностью, что, конечно, влияет на взаимопонимание.

Иные языки – способ посмотреть на мир глазами иного народа. Одно знание лексики и грамматики тут не поможет. В каждой национальной культуре все – этикетные формы поведения, фольклор, образы-знаки орнамента, национального костюма и проч. – знаки национально-культурной картины мира. И не надо надеяться на то, что те факты культуры, которые мы отбираем для учебника, обязательно должны вызвать у ученика положительную реакцию и мотивировать его к изучению иного языка. Эти факты могут его раздражать, пугать, вызывать в нем недоумение, гнев, насмешку или не вызывать вообще ничего. Вспоминается такой показательный эпизод: в 90-х гг. мы начали разрабатывать содержание и сюжет учебника по русскому языку для начальной школы народов определенной языковой группы. В числе постоянных персонажей учебника был симпатичный

домовенок – неумеха, совершающий на каждом шагу ошибки, не умеющий читать и писать. Ученики должны были «помогать» ему изучать русский язык. Однако соавторы из регионов были категорически против нашей идеи, т. к. в традициях верований их народов духи не могут быть отрицательными персонажами. Таким образом, транслируемые учебником факты-знаки не должны противоречить мировосприятию адресата информации об иной культуре, а напротив, выводить учеников на понимание неких общих смыслов в родной и иной культурах.

В любом сообщении человек всегда ищет «смысл». Наличие «смысла» устанавливает связи между полученной информацией и интересами воспринимающего ее человека. Именно акт интерпретации порождает личностное отношение к воспринятому. Вот почему смыслы моделируемого текста должны иметь потенциальную возможность того, что их воспримет, поймет и освоит воспринимающий данный текст ученик, иначе, извините за каламбур, во всем этом не будет смысла.

Каждый человек находится в семиотическом пространстве своей родной культуры. Ученик как ее носитель «погружен» в тексты своей культуры. Для того чтобы их прочесть, он должен владеть вербальными и невербальными кодами, передающими ценности культуры. Чтобы воспринять тексты иной культуры, ученику необходимо «считать» определенную информацию и «расшифровать» ее. Учебник иностранного языка должен не только сконцентрировать некий объем информации для вхождения в иную культуру, но и через знаки культуры передать ее так, чтобы ученик своими, доступными ему средствами, «прочитал» данную информацию.

Все сказанное выше о фактах-знаках противоречит сложившейся практике отбора фактов культуры в учебниках иностранных языков. Традиционно авторы учебников при отборе подобных элементов ориентируются на тематизацию различий в культурах, отделенных культурными «лакунами», посредством презентации контрастивных материалов, побуждающих к сопоставлению несовпадающих фактов двух культур, что создает потенциальную возможность ведения реального диалога культур. Но, как уже было сказано, процесс вхождения в иную культуру сложен, т. к. даже очень близкие культуры никогда не совпадают полностью. И основным путем вхождения в мировую культуру и культуру иного народа, особенно в начале изучения иного языка, остается родной язык и свои культурные стереотипы. Плюс к сказанному существует еще одна сложность: овладение

иноязычной культурой не начинается с абсолютного нуля. К моменту учения под влиянием общего социокультурного фона родной среды у учащихся уже создано некое представление об иной культуре, конечно, отличающееся от оригинала. Чтобы исключить непонимание (или недопонимание, или искаженное понимание) при отборе фактов-знаков иной культуры надо опираться не на различия, а на сходства в культурах, на некие *инварианты* в культурах, которые есть во всех национальных картинах мира и присутствуют в сознании носителей этих культур. Инварианты помогут воспринять вариативное, непонятное, иное и будут способствовать появлению областей «пересечения» культурных пространств этносов, т. к. именно в тех областях межкультурной коммуникации, где наблюдается наибольшая схожесть составляющих элементов, процесс общения является более успешным из-за отсутствия препятствий, усложняющих взаимопонимание.

Приведем только один пример: бинарные оппозиции, лежащие в основе типа отношения конкретного народа к реальности (добро – зло, жизнь – смерть, счастье – горе и др.). Конечно, они носят универсальный характер для всех народов, но у каждой культуры своя трактовка каждой оппозиции, зафиксированная в культурных фактах – концептосфере, предметной сфере, этических нормах, фольклоре, искусстве, художественных текстах (все это может быть целенаправленно представлено в

учебнике-тексте в вербальных и невербальных знаках). Ориентация на инварианты «снимет» и основные препятствия для понимания – а) незнание (или плохое знание) языка; б) непонимание (либо неприятие) смысла самого культурного сообщения.

Каждый факт культуры (в том числе и языковой) в образовательном отношении должен быть полифункционален, т. е. он не только должен нести какую-то лингвострановедческую информацию (решать какие-либо познавательные задачи), но и быть средством приобщения к ценностям другой культуры (воспитательные задачи); средством развития личности (развивающие задачи); средством общения через речевую деятельность (учебные задачи).

Резюме. Для создания учебников, способных реализовать цели, заявленные во ФГОС, необходим новый виток в развитии *теории учебника*. Сообразуясь с реалиями времени, учитывая современное состояние социологических, культурологических, психолого-педагогических знаний, необходимо выявить сущностные свойства современного учебника и на основе этого сформулировать основные объективные требования к нему. Уточним: в силу того, что названные задачи носят методологический характер, имеется в виду любой учебник – безотносительно к этапу непрерывного образования (школьный, вузовский и т. п.). Мы понимаем, что в рамках одной статьи нельзя дать развернутое решение такой многогранной проблемы. Нашей задачей было ее обозначить.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим, И. Л. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3; Лернер, И. Я. Методологические проблемы дидактической теории построения учебника / И. Я. Лернер // Каким быть учебнику: дидактические принципы построения. – М.: РАО, 1992. – С. 7-26; Пассов, Е. И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования / Е. И. Пассов // Мир русского слова. – 2001. – № 3. – С. 79-86; Сафонова, В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17-23; Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2004. – 262 с.; Шукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Шукин. – М.: АСТ, 2006. – 746 с.
2. Библер, В. С. Культура. Диалог культур / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-42.
3. Большая Российская энциклопедия. – М.: Дрофа, 1997. – 703 с.
4. Гельфман, Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2006. – 383 с.
5. Лотман, Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века) / Ю. М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПб, 1994. – 399 с.
6. Панькин, А. Б. Формирование этнокультурной личности / А. Б. Панькин. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: Изд. дом РАО, 2006. – 279 с.
7. Пассов, Е. И. Учебник как феномен сферы иноязычного образования / Е. И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С. 39-45.
8. Пассов, Е. И. Программа – концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 172 с.
9. Романов, Ю. И. Культурология: учебное пособие / Ю. И. Романов. – СПб.: Питер, 2006. – 205 с.
10. Рывчин, В. И. О художественном конструировании учебников / В. И. Рывчин. – М.: Книга, 1980. – 127 с.
11. Семенюченко, Н. В. Невербальный ряд учебника и сюжетный рисунок как его компонент / Н. В. Семенюченко // Вестник ПГЛУ. – 2008. – № 4. – С. 202-211.
12. Сысоев, П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 12-18.

13. Шарипова, Г. Б. Обучение иностранным языкам через универсальные средства интеграции культур / Г. Б. Шарипова. – Текст : электронный // Вестник КазНПУ. – 2015. – URL: <https://articlekz.com/article/19638>.
14. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М. : АСТ, 2006. – 746 с.

REFERENCES

1. Bim, I. L. (2002). Nekotorye iskhodnye polozheniya teorii uchebnika inostrannogo yazyka [Some Basic Provisions of the Theory of a Foreign Language Textbook]. In *Inostrannyye yazyki v shkole*. No. 3; Lerner, I. Ya. (1992). Metodologicheskie problemy didakticheskoi teorii postroeniya uchebnika [Methodological Problems of the Didactic Theory of Textbook Construction]. In *Kakim byt' uchebniku: didakticheskie printsipy postroeniya*. Moscow, RAO, pp. 7-26; Passov, E. I. (2001). Inoyazychnaya kul'tura kak sodержanie inoyazychnogo obrazovaniya [Foreign Language Culture as the Content of Foreign Language Education]. In *Mir russkogo slova*. No. 3, pp. 79-86; Safonova, V. V. (2001). Kul'turovedenie v sisteme sovremennogo yazykovogo obrazovaniya [Cultural Studies in the system of Modern Language Education]. In *Inostrannyye yazyki v shkole*. No. 3, pp. 17-23; Ter-Minasova, S. G. (2004). *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Language and Intercultural Communication]. Moscow, Slovo. 262 p.; Shchukin, A. N. (2006). *Lingvodidakticheskii entsiklopedicheskii slovar'* [Linguodidactic Encyclopedic Dictionary]. Moscow, AST. 746 p.
2. Bibler, V. S. (1989). Kul'tura. Dialog kul'tur [Culture. Dialogue of Cultures]. In *Voprosy filosofii*. No. 6, pp. 31-42.
3. *Bol'shaya Rossiiskaya entsiklopediya* [The Great Russian Encyclopedia]. (1997). Moscow, Drofa. 703 p.
4. Gel'fman, E. G. (2006). *Psikhodidaktika shkol'nogo uchebnika. Intellektual'noe vospitanie uchashchikhsya* [Psychodidactics of a School Textbook. Intellectual Education of Students]. Saint Petersburg, Piter. 383 p.
5. Lotman, Yu. M. (1994). *Besedy o russkoi kul'ture. Byt i traditsii russkogo dvoryanstva (XVIII – nachalo XIX veka)* [Conversations about Russian Culture (XVIII–XIX Centuries)]. Saint Petersburg, Iskusstvo-SPb. 399 p.
6. Pan'kin, A. B. (2006). *Formirovanie etnokul'turnoi lichnosti* [Formation of an Ethno-cultural Personality]. Moscow, Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut, Voronezh, Izdatel'skii dom RAO. 279 p.
7. Passov, E. I. (2004). Uchebnik kak fenomen sfery inoyazychnogo obrazovaniya [Textbook as a Phenomenon of Foreign Language Education]. In *Inostrannyye yazyki v shkole*. No. 4, pp. 39-45.
8. Passov, E. I. (2000). *Programma – kontseptsiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya: Kontseptsiya razvitiya individual'nosti v dialoge kul'tur* [Program – the Concept of Communicative Foreign Language Education: The Concept of Developing Individuality in the Dialogue of Cultures]. Moscow, Prosveshchenie. 172 p.
9. Romanov, Yu. I. (2006). *Kul'turologiya* [Cultural Studies]. Saint Petersburg, Piter. 205 p.
10. Ryvchin, V. I. (1980). *O khudozhestvennom konstruirovanii uchebnikov* [About the Artistic Design of Textbooks]. Moscow, Kniga. 127 p.
11. Semenyuchenko, N. V. (2008). Neverbal'nyi ryad uchebnika i syuzhetnyi risunok kak ego component [The nonverbal series of the textbook and the plot drawing as Its Component]. In *Vestnik PGLU*. No. 4, pp. 202-211.
12. Sysoev, P. V. (2001). Yazyk i kul'tura: v poiskakh novogo napravleniya v prepodavanii kul'tury strany izuchaemogo yazyka [Language and Culture: in Search of a new direction in teaching the culture of the country of the Language Being Studied]. In *Inostrannyye yazyki v shkole*. No. 4, pp. 12-18.
13. Sharipova, G. B. (2015). Obuchenie inostrannym yazykam cherez universal'nye sredstva integratsii kul'tur [Teaching Foreign Languages through Universal Means of Cultural Integration]. In *Vestnik KazNPU*. URL: <https://articlekz.com/article/19638>.
14. Shchukin, A. N. (2006). *Lingvodidakticheskii entsiklopedicheskii slovar'* [Linguodidactic Encyclopedic Dictionary]. Moscow, AST. 746 p.